

自律的な学びの創造と「目標準拠型」教育評価からの離脱

中井 孝章

大阪市立大学大学院生活科学研究科

Creation of Autonomous Learning and Secession from the Educational Evaluation of “the Target Conformity Type”

Takaaki NAKAI

Osaka City University Graduate School of Human Life Science & Faculty of Human Life Science

Summary

While the society itself demands accountability, parents or the community also demand accountability of a school and a teacher as an educator who has responsibility to a student's capability and developmental situation. In the case of a school and a teacher, it is the educational responsibility about the study result of a student that accountability serves as the greatest focus. Concretely speaking, a school and a teacher set up the educational target and in order to realize the target, perform a teaching lesson by using what teaching materials, and the student consequently carries out what result. Therefore, accountability in a school is carried out by collating the educational target and the educational evaluation that measures the degrealization.

In this way, the education of the target conformity type that makes “the educational target – the educational evaluation” a pair has been conventionally made into a premise in school. This has progressed towards such educational evaluation that the degree of realization is caught finely and objectively for each student. Such educational evaluation is equivalent to the Engineering Approach mentioned at the International Seminar on curriculum development.

However, at the seminar the Rashoumon Approach was proposed as an alternative or different type of educational evaluation against the education of the target conformity type. Although the Rashoumon Approach in curriculum development attaches to a teaching practice, itself being made creatively greater in importance, than to an educational target, it is similar to a student (a learner) mastering “the good which is inherent in the practice” embedded in the community with the help of a master or other members and evaluating it himself like in the Legitimate Peripheral Participation (LPP), which regards participation in the culture of traditional and autonomous learning, for example, the community of cultural practice, as learning. The evaluation in this case is not based on the educational target set up outside but turns into the educational evaluation of connoisseurship which evaluates itself against the norm (the valuation basis) embedded in the community of learning.

The educational evaluation of connoisseurship is an esthetic and artistic evaluation that has been missed by the Engineering Approach, which is characterized by quantification and dichotomy, and it generates spontaneously when a teaching practice is performed as the authentic cultural practice

Keywords : アカウンタビリティ *Accountability*, 目標準拠型教育評価 *Educational evaluation of the target conformity type*, 鑑識眼的教育評価 *Educational evaluation of connoisseurship*, 羅生門的接近 *Rashoumon approach*, 工学的接近 *Engineering approach*, 正統的周辺参加 *Legitimate peripheral participation*

I. 目標標準型教育評価と学校のアカウンタビリティ —— 教育的責任の説明責任への還元 ——

今日、企業や行政諸機関をはじめ、権威・権力や影響力を有する組織が、それを利用する外部関係者に対して、自らの行動やその成果について事前および事後に明確に説明する責任が発生している。それは、一般に「説明責任」または「アカウンタビリティ」と呼ばれている。社会そのものがこうしたアカウンタビリティを「要請する／要請される」中で学校や教師（教育行政）もまた、親や地域社会などから児童生徒（以下、生徒と略記）の能力の成長・発達状況に関して責任を負う教育者として「説明責任（教育的責任）」を厳しく問われているのである。

ところで、学校や教師の場合、アカウンタビリティが最大の焦点となるのは、生徒の学習結果（成果）についての教育的責任である。平たく言うと、学校や教師、総じて学校組織が個々の生徒の能力を向上させるために、教育理念を含めどのような教育目標を立て、その目標を実現するためにどのような教材を用いてどのような授業実践を行い、そしてその結果、生徒たちがどれだけ学習の成果が上がったのか、さらには十分な成果があげられなかった点に対して今後どのように対処していくべきか等々である。従って、学校におけるアカウンタビリティは、主に学校が立てる教育目標と、その実現の度合いをはかる教育評価との照合によって具体化されることになる。

このように、「教育目標－教育評価」を対ととらえる、いわゆる目標標準型教育を前提とすると、松下良平が指摘するように¹⁾、学校のアカウンタビリティは次のようになる。敷衍すると、私たちは「学習によって到達すべき地点としての教育目標や学習目標がなければ、教育も学習も成り立たない」ということを前提にしているがゆえに、今日教育界では目標標準型教育評価が広く浸透しつつある。そして、この目標標準型教育評価は、教育者と被教育者の間の契約ないし交換の関係に伴う一方向的な責任概念（＝教育を行う側が教育を受ける側に対して自己が請け負った任務について申し開きする責任）、つまり自己の責務をどれだけどのように果たしたか（果たしていなければどのような対処を今後行うか）についての「説明責任」として位置づけられる。ところが、説明責任を果たそうとすることが必然的に目標標準型教育評価の支持に結びつくわけではない。そのような結びつきが生じるのは、教育的責任が説明責任に還元されるときに限られる。しかもそのとき、教育評価は評

価の客観化をも志向することになるのである。

少し考えればわかるように、従来、教育界において目標標準型教育評価が浸透してきた背景には、高度経済成長以降、わが国の社会が経済界が期待する人材（産業人）を大量に輩出するために、すべての国民（子ども）に対して同一の教育目標や学習目標——具体的には特定の人間像（その典型としての”期待される人間像”）およびそれに不可欠な能力（学力）や資質など——を達成させる必要があった。つまり、社会そのものの目標、ひいては学校教育の目標が一元的でかつ明確であるがゆえに、その目標に対して達成の度合いをただ評価しさえすればよかったわけである。そして、教育目標または学習目標が確定されている以上、その達成度をチェックする評価は、できるだけ具体的かつ詳細であると同時に、客観的（科学的）であることが求められることになる。その意味で、目標標準型教育評価は、必然的に「目標－評価」という閉じたループを形成することや目標そのものが自明の前提とされ、それらが議論の対象となる余地はなかったと言える。こうした方向で学校の教育評価が実施される限り、それは生徒たちの能力、さらには態度や性格までも細かく「分類＝選別」するものに行き着くであろう。到達度評価は、学力保障という崇高な教育理念に裏づけられたものとはいえ、「分類＝選別」主義の最たる道具となる危険性がある。最近、問題になっている「習熟度別指導」²⁾はその最たるものであろう。

後で詳述するように、松下は、学校における教育的責任が説明責任と転じてしまう場合、教育評価は必然的に評価の客観化を志向し、目標標準型教育評価へと行き着くことに対して、自律的な学びの文化やわざの教育を手がかりに、「教育目標のない学び」の評価、すなわちオルタナティブな教育評価の可能性を示している。つまりそれは、教育目標および学習目標に方向づけられない、新たな教育評価のあり方、すなわち「鑑識眼にもとづく教育評価」³⁾にはかならない。こうした評価論に言及する前に、わが国の教育目標および教育評価の転回点となったカリキュラム開発に関する国際セミナーの成果について次にみていくことにしたい。

II. カリキュラム開発に関する国際セミナーの成果と課題

1974年、文部省（現・文部科学省）とOECD教育研究革新センターによって共同開催された「カリキュラム開発に関する国際セミナー」、特にその第2分科会において「学校に基礎をおくカリキュラム開発（school-based curriculum development：SBCE）」の考え方が提唱さ

れたが、それは30年以上経った現在でもなお、21世紀型カリキュラム開発のあり方を考えていく上での礎となり得ている。SBCDの画期的なところは次の2つに要約することができる。すなわち、一つは、カリキュラム概念を、学習指導要領を基準として学校がトップダウン方式で作成した従来の「教育課程」としてではなく、生徒に与えられる学習経験の総体、すなわち「学びの履歴」として捉えたことである。もう一つは、教授・学習過程（授業実践）をあらかじめ作られた学習内容・計画（＝カリキュラム）を実施に移す場としてではなく、カリキュラムがそこで形成され、開発され、評価され、修正していく場だと捉えたことである。

総じて、この国際セミナーでは、教室の外部で、教室での活動に先だって作られた公的枠組みという従来のカリキュラム概念が払拭されるとともに、学校（教室の経験）に拠点を置きつつ、授業実践にねざすカリキュラム開発（SBCD）という考え方が提唱されると同時に、「行動目標－評価」に基づく、従来の工学的なカリキュラム開発の方法（工学的接近）以外に、授業実践を中心とする、教師独自の实践活动に基づくカリキュラム開発の方法として羅生門的接近が提唱されたのである。つまり、第2分科会に属するJ.M.アトキン、カリキュラムを現実の教授・学習過程に依拠しながら開発するという前提に立ちながら、R.W.タイラー以降、カリキュラム開発の主流であった教育工学的アプローチ、すなわち「工学的接近」とは異なる、オルタナティブなアプローチとして「羅生門的接近」を提唱した。

それでは次に、工学的接近と羅生門的接近を、一般的手続き、評価、目標という3つの側面からを比較していくことにしたい。

まず、一般的手続きの側面について言うと、工学的接近では、最初、一般的目標が定立され、それがより具体的な特殊目標に分節化され、そしてその特殊目標が「行動目標（behavioral objective）」へと定式化されることになる。ここで行動的目標とは、B.S.ブルームが提唱した測定可能な目標を指す。そして、その行動的目標を実現するために教材が作成され、それを介して教授・学習活動がなされる。最終的には、一般的目標がどのくらい達成されたかについては、「行動的目標」に照合して生徒たちの行動で評価し、その結果を基準にカリキュラム評価を行うことになる。つまり、その一般的手続きは、一般的目標→特殊目標→行動的目標→教材→教授・学習過程→行動的目標に照らした評価、と言う具合に示される。こうした手続きに示されるように、工学的接近において評価は行動的目標に準じて忠実になされることにな

る。いわゆる「目標に準拠した評価」である。従って、評価の方法は、心理測定学的な評価、客観的・数量化された測定と評価が重んじられることになる。

これに対して、羅生門的接近では、工学的接近と同様、一般的目標が定立されるが、その次の段階で特殊目標に分節化せずに、一般的目標に基づきながら、それを十分に理解する「専門家としての教師」が「創造的な教授活動（creative teaching activities）」を行うことになる。その一般的手続きは、一般的目標→創造的教授・学習活動→記述→一般的目標に照らした判断評価、と言う具合に示される。

そして、「この教授活動によって学習者〔生徒〕に何が引き起こされたか、そのすべての結果が、できる限り多様な視点から、できる限り詳しく叙述される。この記述は、さきの一般的目標にかかわる側面の記述に限定されない、という点が重要である。次に、その記述にもとづいて、一般的目標がどこまで実現されたかの判断が下され、カリキュラム開発へのフィードバックが行われる」⁴⁾。こうした手続きに示されるように、羅生門的接近において評価は、教授・学習活動によって生徒に何が引き起こされたかなどの結果（事象）をできる限り多様な視点から詳細に観察し、記述することになる。いわゆる「目標にとらわれない評価」である。その観察と記述は、一般的目標にかかわる側面の記述に限定されないどころか、むしろその記述に基づいて、一般的目標がどのくらいまで実現されたのかについて判断が下され、カリキュラム開発へのフィードバックが行われる。従って、評価の方法は、異なる視点を持つ様々な人々（教師、子ども、父母、芸術家、科学者など）による主観的・常識的な記述が重んじられることになる。

一般的手続きの側面からみると、工学的接近が「分析的、分子論的（atomistic）」⁵⁾であるのに対して、羅生門的接近は「全体的（holistic）」⁶⁾だと言える。以上をまとめたものが、表1⁷⁾である。

表1 「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比（1）
（一般的手続き）

| 工学的接近 (technological approach) | 羅生門的接近 (rashomon approach) |
|---|---|
| 一般的目標 (general objectives) ↓ 特殊目標 (specific objectives) ↓ 「行動的目標」 (behavioral objectives) ↓ 教材 (teaching materials) ↓ 教授・学習過程 (teaching-learning processes) ↓ 行動的目標に照らした評価 (evaluation based upon behavioral objectives) | 一般的目標 (general objectives) ↓ 創造的教授・学習活動 (creative teaching-learning activities) ↓ 記述 (description) ↓ 一般的目標に照らした判断評価 (judgement against general objectives) |

次に、評価の側面について言うと、工学的接近では「目標なくして評価なし」と言われるように、客観性を基準にした評価を重視するのに対して、羅生門的接近では主観性、正確には判断評価する者のセンスや価値を重視する。羅生門的接近においては、個々人には特有の偏り、バイアスがあることを前提にしつつ、多様な視点や立場から相互に異なる側面をみて、それを主観的、常識的に記述し、その情報を共有することがカリキュラム開発にとって有用であると考えている。しかもそれは、学習過程は非常に複雑で豊かなものであり無限の側面を持つものだという前提から、工学的接近のように、目標に照らして客観的に評価するだけでは学習過程をとらえきれないとしている。以上をまとめたものが表2⁸⁾である。

表2 「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比（2）
（評価と研究）

| 工学的接近 | 羅生門的接近 |
|--|---------------------------------------|
| 目標に準拠した評価 (goal-reference evaluation) | 目標にとらわれない評価 (goal-free evaluation) |
| 一般的な評価枠組 (general schema) | さまざまな視点 (various perspectives) |
| 心理測定のテスト (psychometric tests) | 常識的記述 (common sense description) |
| 標本抽出法 (sampling method) | 事例法 (case method) |

最後に、目標等の側面について言うと、工学的接近では「行動的目標」を定立した上でそれを実現する教材を計画的に配置すること、従って既定のコースをたどることを重視する——いわゆる、目標と評価（結果）のずれを是正する方向で計画化された教授・学習活動を行う——のに対して、羅生門的接近では、目標についてまったく独創的な考えをしている。つまり、羅生門的接近では、創造的教授・学習活動を実現可能にするために、かえって目標はより「一般的であれ」とするのである。そうすることにより、目標に教授・学習活動が拘束・規定されることが少なくなり、その分、創意工夫に満ちた活動（授業実践）が可能となる。

また、その目標面に関連して教材について、羅生門的アプローチでは次のような考え方をしている。「教材の価値や内容は、教授・学習の実践の中で発見・開発・評価されていくと考える。同じ教材でも、生徒たちの活動や経験はさまざまでありうるとする。そこで、教材の質は、教授・学習過程の中で問われるべきであるとする。子どもの活動を引き起こすものとしての教材を求めて、教師は、ひとりの人間として、教材の意味を実践の中で発見していく、そして、その過程を通して、教師自身も豊かになっていく」⁹⁾、と。つまり、工学的接近では、教材を最重視すると同時に、適切な教材の選択およびその配列が教授・学習活動を規定すると考えるのに対し

て、羅生門的接近では、教材よりもその意味を授業実践の中で発見したり、ときには適宜、即興的に活用したりする、「専門家としての教師」を最も重要だと考える。従って、羅生門的接近では「教育の専門家としての教師」を育成すること、すなわち教員養成が重要な課題となるのである。以上をまとめたものが表3¹⁰⁾である。

表3 「工学的接近」と「羅生門的接近」の対比（3）
（目標、教材、教授・学習課程）

| | 工学的接近 | 羅生門的接近 |
|-----|--|--|
| 目 標 | 「行動的目標を」(behavioral objectives) 「特殊のであれ」(be specific!) 教材のプールからサンプルし、計画的に配置せよ。 (sampling from material pool and "planned allocation") | 「非行動的目標を」(non-behavioral objectives) 「一般的であれ」(be general!) 教授学習過程の中で教材の価値を発見せよ。 (discovering the value of materials in teaching-learning processes) |
| 教 材 | 既定のコースをたどる (predecided) 教材の精選、配列 (design of teaching materials) | 即興を重視する。 (impromptu) 教員養成 (teacher training, in-service training) |

ところで、工学的接近も、羅生門的接近も、現実の教授・学習過程に依拠しながらカリキュラムを開発するという点では、同じ地平に立つ。事実、その後、わが国ではこうした国際セミナーの成果（特に、羅生門的接近）を十分踏まえつつ、学校と教室を基礎にした、ボトムアップ方式のカリキュラム開発が理論化されるとともに、実践化されてきた。

まず、その理論化の面では、佐藤学のカリキュラム批評（の方法）が注目に値する。すなわちそれは、文部省や研究所等の「開発機関を主体とし、教室を普及と実施の場とする」〈研究・開発・普及モデル〉から、「子どもに即し学習を援助する教師の実践過程を基礎とする」〈実践・批評・開発モデル〉¹¹⁾への転換である。「このモデルにおいては、教師の構想におけるカリキュラムを軸として、カリキュラムと授業は相互媒介的であり、力動的な関係をもって捉えられている。」¹²⁾ 佐藤の、「カリキュラム批評」としての〈実践・批評・開発モデル〉は、前述した国際セミナーのカリキュラム開発（SBCD）、特に羅生門的接近の考え方をより精緻なものへ進展させたものである。そして、それを実践可能なように具体化させたものとも言える。佐藤自身が述べるように、〈実践・批評・開発モデル〉においては、「教師の構想におけるカリキュラムを軸として、カリキュラムと授業は相互媒介的であり、力動的な関係をもって捉えられている。」¹³⁾ しかも、このモデルに立つとき、カリキュラム研究は、授業研究よりもカリキュラム開発・実践・研究の主体である教師に焦点づけられることになる。そして、様々なレベルでの主体としての教師は、「活動過程における認識と反省」を専門的力量とする「反省的实践家

(reflective practitioner)」¹⁴⁾と規定されることになる。それは、教育学に基づく、従来の「技術的実践家」という専門家像からの転換を意味する。

一方、その実践化の面では、ボトムアップ方式のカリキュラムづくりを独自に推進した、静岡大学教育学部附属浜松小学校の試みが注目に値する¹⁵⁾。同小学校では、「統合」「教科」「生活創造」の3つの「計画カリキュラム」をもとに教師が授業実践を行いつつも、その実践を通して生徒が何をどのように学んでいったのかを多面的な情報をもとに評価(アセスメント)することによって子どもの「学びの履歴」を明らかにしていく。そして、アセスメントによって獲得した「フィードフォワード情報(FF情報)」,すなわち「次にその子のよさを生かして伸ばすために『何をしたいか』『何をしなければならないか』という内的促しを教師のなかに生み出す」¹⁶⁾実践的な情報をもとに生徒の学びの履歴と教師の変容を「実践カリキュラム」として蓄積していくことで、あらかじめ準備した「計画カリキュラム」を改善していく。このように、同小学校では、「計画カリキュラム—アセスメント—実践カリキュラム」という一連の流れの中でカリキュラムづくりを行っている。それを示したものが、図1¹⁷⁾である。なお、「アセスメント」は、一人の教師(授業者)による「自己リフレクション(self-reflection)」¹⁸⁾と、数人の教師による「対話リフレクション」や

「集団リフレクション」¹⁹⁾といった方法が採られている。

以上見てきたように、国際セミナーを通して提唱された、授業実践にねざしたカリキュラム開発(SBCD)は、トップダウン方式のカリキュラム開発(国家・行政主導の教育課程)をボトムアップ方式のカリキュラム開発(個々の学校・教師主導のカリキュラム)へと転換させると同時に、カリキュラム研究そのものを、従来の授業研究から教師研究へと焦点移動させることになったのである。そして、その考え方を理論的・実践的に進展させた、佐藤のカリキュラム批評(〈実践・批評・開発モデル〉)および浜松小学校のカリキュラム開発(リフレクション方式)は、すべての教師(実践者)がその人なりに実施可能な、カリキュラム開発の方法であると考えられる。

しかしながら、現実の教授・学習過程にねざしたカリキュラム開発は、カリキュラム評価・修正を中心に据えたものであって、評価がなされる授業実践そのものについては十分検討されることはなかったのではないかと。つまり、カリキュラム開発における「目標—評価」関係(特に目標)に関する、2つのアプローチの相違は、自ずと、各々の授業実践の在り方の違いとなって発現する。つまり、工学的接近では、行動的目標を実現し得る最適な教材の選択とその配列に基づく、計画通りの教授・学習活動が重視されるのに対して、羅生門的接近では、教材、教師、生徒との出会いや即興的な教授活動など、総じて創造的な教授・学習活動の実現が重視されることになる。つまり両者は、授業実践にねざしたカリキュラム開発でありながらも、羅生門的接近は、工学的接近と比べて授業実践そのものがより一層充実したものの、創造的なものとなる可能性が高い。

授業実践の質の問題は、自ずと、カリキュラム開発のあり方に密接にかかわってくる。工学的接近は、近代産業の工学的手法もしくは生産モデルに立つことで、教育活動(教授・学習活動)の中で意識化できることを精密化・計画化して教育の効率性を高めることはできても、教育活動の中で意図し得ない、あるいは予期し得ない教育効果を捉えることはできない。その副次的な効果こそ、「潜在的カリキュラム」にほかならない。国際セミナーの報告書にも述べられているように、「計画化されたカリキュラムまたは『顕在的カリキュラム(manifest curriculum)』よりも、環境や、仲間や教師との人間関係からつくられるいわゆる『潜在的カリキュラム(latent curriculum)』の方が場合によってははるかに大きな学習効果を与えることがあるのであって、こうしたことに対して『工学的接近』はある限界を示すのである。」

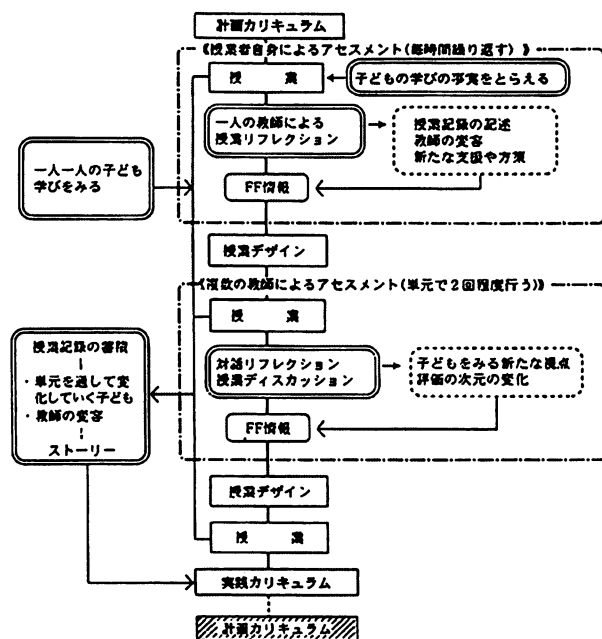


図1 リフレクションによるカリキュラム開発
(静岡大学教育学部附属浜松小学校のケース)

20)

後述するように、意図された教育効果の外にある「潜在のカリキュラム」は、教師にとってよりも、生徒たちにとって重要なものである。もっと言えば、生徒たちにとって実質的な意味で「カリキュラム」とは、彼ら自身に与えられる学習経験の総体（学びの履歴）なのであるが、この概念は、「顕在のカリキュラム」のみならず、「潜在のカリキュラム」を含む、最広義のカリキュラム概念にはかならない。そうした意味で、カリキュラムは、教授・学習過程の現実（複雑多岐な事象）から離れて開発され得ないのである。

以上、羅生門の接近による、授業実践を媒介とするカリキュラム開発の可能性が示唆されたが、次に、その具体的なあり方を工学的接近との対比によって詳細に論述していくことにしたい。また、羅生門の接近について再検討することは、その方法そのものについては無自覚でありながらも、それによってすでに実践されている授業および授業レベルでのカリキュラム開発に照明を当てることにつながると考えられる。

Ⅲ. 学校における授業レベルでのカリキュラム構成法 —— 読み書きの教育を例にして ——

Ⅱでは、SBCEの立場から、現実の授業実践が、教師が子ども一人ひとりの学びの履歴としてのカリキュラムを形成・開発するとともに、評価・修正する場だと捉えられた。言い換えると、カリキュラム開発の成否は、教師が授業実践を通して生徒たちに意味のある学習活動を組織化できるか否かにかかっていると言える。日々の授業実践を充実させることを抜きにしてカリキュラム開発の創造はあり得ない。その意味で、次に、日常的になされている授業実践のあり方とカリキュラムとの関係をみていくことにしたい。

従来、学校における授業レベルでのカリキュラム構成法は、次のように記述することができる。すなわちその構成法とは、まず習得すべき知識や技術（学習課題）の全体がどのような要素から成り立っているかを解析し、その中で最も基本的で単純な、下位の要素へと還元し、なおかつ、単一の要素から要素の複合へと——易しいものから難しいものへ——、諸要素を機械的に組み合わせていくというものである。ここで要素とは、言語（記号）で記述可能なものである。そして、学年が進めば進むほど（上に行けば行くほど）、学習課題は言語（記号）だけのものとなり、学習課題にかかわる経験が捨象されてしまう。

いま、こうしたカリキュラム構成法を、読み書き能力（リテラシー）を育てる教育を引き合いに出して考えると、次のようになる。すなわちその構成法とは、まず読み書き能力の知識・技術の全体が「文字、単語、文（単文）、長文」という諸要素から成り立っていることが解析され、その中で最も基本的で単純な下位の要素として「文字」が確定され、単一の要素すなわち個々の「文字」から要素の複合すなわち「単語」へ、同様な手続きの繰り返しによって、「単語」から「文（単文）」へ、「単文」から「長文」へ、と言うように、易しいものから難しいものへと、順次積み上げられていくことになる²¹⁾。

そして、こうしたカリキュラム構成法は、工学的接近による一般の手続きに対応する。従来、学校のカリキュラムは、工学的手法もしくは生産モデルに準じて開発されてきたと言える。リテラシー教育に関して言うと、まず一般的目標は、学校のなかだけで通用する特殊な能力（学力）ではなく、将来、生徒が社会に出てどのような職業についたとしても応用の利く一般的な基礎能力であることが考慮されることで、例えば「知りたいことを知り、知らせたいことを知らせる自由を確保する」こと、すなわち「知る自由」と「表現する自由」を確保することだ、と抽象的、理念的に表現される。「知る自由」を確保するためには、文字（書かれたもの）を読む能力が必要となり、「表現する自由」を確保するためには、文字を書く能力が必要となる。各々の学校・教師に応じてその表現の仕方は異なるにせよ、予測不可能な未来・社会に備えるための一般的な基礎能力の養成が、読み書き教育の一般的目標、すなわち上位の目標となることには相違ない。

次に、行動的目標は、読み書き能力にかかわる知識・技術、具体的には「個々の文字（ひらがな・カタカナなど）を知っていること」、「単語が読めること、書けること」、「単語の意味が理解できること」、「文法的構造が理解できること」、「文意がとれること」等々となる。そして、個々の行動的目標に準じて教材が選択・組織化され、それを媒体として教師と生徒とのあいだで教授・学習過程が営まれ、問答やテストを介して行動的目標に照らした客観的な評価が行われることになる。

こうした学校のカリキュラム構成法は、すでに特定の学習方法を示唆している。つまり学校教育は、生徒がこの「構成法＝学習法」に沿って順次的、段階的に学習課題全体を学習し終えたあかつきには、読み書きをどのような状況においてもある程度自在に使いこなせる技能（スキル）・能力が、生徒のなかに習得されているはずだということを前提としている。ここで生徒の順次的、

段階的な学習法とは、前述した「個々の文字を知ること」という最も基礎的で簡単な下位の行動的目標から、「文意がとれること」という上位の行動的目標へと至る学習のプロセスの総体である。ただ、正確に言うとは、生徒は、「文意をとること」ができるためには、より下位の行動的目標である、「文の文法的構造が理解できること」が必要であり、そのためには、文を構成する「単語の意味が理解できること」が必要であり、さらにそのためには「単語が読めること」、そのためには単語を構成する「個々の文字を知っていること」が各々必要になる。こういう具合にして、行動的目標が順次、上位から下位に向けて降ろされてくることになり、一方、生徒は、そのまったく反対の過程を辿らなければならない。

以上見てきたように、学校の典型的なカリキュラム構成法は、工学的接近の一般的手続きそのものであることがわかる。こうしたカリキュラム構成法の利点は、個々人の学習にとって実に合理的・効率的なところに見出される。つまりそれは、個人単位の学習に適合したものである。例えば、生徒が単独である領域の事柄を習得しようとするとき、手がかりとなるのは、入門書や手引書のように、上位目標へと至るためにマスターしなければならない下位目標の連鎖が明確に記述されたものにほかならない。未知の事柄を習得する上で生徒にとって役立つのは、そうした既知の事柄である。そして、生徒は、それを足場に据えながら、自分の努力によって——たとえ遅々としながらも——着実に上位の目標に向かって計画的に学習を進展させていくことが可能になる。生徒にとっては学習計画が決められるという意味で、結局、余計な時間がかかることはないし、無駄も少なくなる。そして何よりも、生徒が自らの学習の状態（習得の度合い）を理解し、評価（自己評価）することができる。その是非はともかく、こうした学校型のカリキュラム構成法をもってすれば、生徒が自分の認知過程をもう一人の自分に監視させ、検閲させることができるのである（勿論、学校では、監視役は教師である）。生徒自らによる知的成長の「メタ認知」が、学習への動機・意欲と効力感を自分自身に与えるのである。

このように、学校における授業レベルでのカリキュラム構成法は、生徒が単独で学習するとき、自らのペースに合わせて学習し、それをメタ認知していくことを促進させるという意味で、まったく合理的な形態なのである。

しかしながら、こうしたカリキュラム構成法は、いざ具体的な授業の場で実行に移す段階になると、致命的な綻びを露呈することになる。つまり、工学的接近の場合、一般的目標（上位目標）を行動的目標（下位目標）に還

元・置換した上で、その行動的目標に準じて授業実践が営まれるのであるが、果たしてその実践は、生徒が自然に学ぶことを誘発（アフォード）し得るほど魅力的なものとなるだろうか。それは否であろう。むしろその実践は実際には、リテラシー教育の中で極めて下位目標でしかない、漢字の読み取り・書き取り、単語の意味調べ、教科書が指示する質問・例題への対応や文の大意捜しなどの機械的で退屈な学習に終始してしまうことになると思われる。ただ皮肉なことに、読み書きの教育をこの程度の行動的目標に限定した方がかえって、生徒の到達度や習熟度をチェックするのが容易になるというパラドックスが生じる。

つまるところ、工学的接近によるカリキュラム開発の最大の問題点は、前述した「知りたいことを知り、知らせたいことを知らせる自由を確保する」というような一般的目標を生徒に対してどのように教えたらいかがかわからないために、それをできるだけ具体的な活動、すなわち行動的目標へと置き換えることにより、カリキュラム開発のよりどころとなる授業実践そのものをつまらないものにしてしまうということにある。端的に言えば、リテラシー教育に関する崇高な理念は、実践に移す段階になった途端、漢字の読み取り・書き取りといった小手先の技術へとすり替えられてしまうわけである。一方、学校・教師は、それ自体機械的で退屈な学習（文字通りの勉強）でしかない、小手先の技術を生徒に習得させるために、彼らに学習することを強制せざるを得ない。この場合、学校・教師は、生徒に対して外から学習（勉強）への動機づけを行うことが不可欠となる。いわゆる、学習への外発的な動機づけである。こうした学習そのものが、生徒にとってつまらないと感じられる分、学校・教師はより一層強力な動機づけが必要になるのである。

工学的接近によるカリキュラム開発の場合は、以上述べたような、「還元－構成」主義的なリテラシー教育実践になるのに対して、羅生門的接近によるカリキュラム開発の場合は、すでに触れたように、「知る自由」と「表現する自由」といった理念的、一般的目標を目指して行う真正の学習活動となる。それは例えば、新聞社さながらの学級新聞作りの実践である（これについては後述する）。この場合、生徒たちは理念的、一般的目標に向けて具体的に学習活動を進めていくことにより、その学習活動の意義を実感し納得することができるのである。真正の学習は、自生的な学びとなるため、外発的な動機づけを行うことは不要となる。しかも、教師と生徒たちが目指す目標そのものが理念的、一般的であることにより、その目標を容易に実現することが難しい反面、その目標

に向けての「教授＝学習」過程は自ずと創造的なものとなろう。後述する学級新聞作りはその一例に過ぎず、それと同型的な学びには多種多様なものがあると考えられる。

それでは次に、例として述べた、工学的接近に基づくカリキュラム開発およびそれに準拠する授業実践(読み書きの教育)に対して、羅生門的接近に基づくカリキュラム開発およびそれに準拠する”本格的な”授業実践(＝自律的な学びの文化とその共同体における読み書き教育のあり方)を取り上げ、そこでなされる教育評価のあり方について述べていくことにしたい。

IV. 自立的な学びと鑑識眼に基づく教育評価

1. LPP論による「学習」概念の転換

——「学習」から「学び」へ——

従来、「はじめに『教える』という行為があり、その従属変数として生徒の『学ぶ』という行為が生成する、というのが、近代教育の伝統的なパラダイムであった。」²²⁾ このパラダイムを体現したその最たるものが、学校である。学校では「教える」ことと「学ぶ」ことが機械的に連動するものとみなされている。具体的に言うと、学校での授業過程、すなわち「教授＝学習」過程において生徒たちの「学習」行為は、必ず教師の「教授」行為が動因となって引き起こされることとみなされている。この場合、生徒たちは、教師が「教える」ことによって「学ぶ」ことができるのである。つまり、生徒たちの「学ぶ」ことは、教師の「教える」ことが原因となって引き起こされた結果なのである。

それではなぜ、近代教育パラダイムを体現した学校では、「教える」ことと「学ぶ」ことが因果的に結びつけられてしまうのであろうか。その原因は、教師が口授と板書と教科書、すなわち言語による明確な指示や説明を介して知識や技術を生徒たちに一斉教授していくことにある。つまり学校では、“……と記憶しなさい”、とか、“……のように操作しなさい”と言うように、教師が何から何まで言葉による明確な指示や説明を行うこと(＝教えること)が、知識や技術を言語として生徒たちの内部に同化(内面化)させ、それによって彼らの「頭のなか」の認知的構造を作り変えさせる(学ばせる)ことにつながるのである。近代教育パラダイムでは生徒たちから見て、「学ぶ」ことは、「教える」という説明的教育に対して「学ばされる」という受動的な行為となるのである。

しかしながら、学校での学習(学校的な学習も含めて)に典型化される、近代教育のパラダイムでは、「教える」

こととは独立して成立している「学ぶ」こと、例えば授業実践の場面而言えば、必ずしも言語を伴わない、生徒の生成的・自発的学習や生徒同士による相互学習は一切無視されてしまうことになる。しかし、教育心理学的知見が反証しているように²³⁾、例えば教師の出した問題から実験によって生徒が自力で法則・原理を見つけ出すように設定されている理科や社会科等の発見学習の場合でも、それを実際に行ってみると、本当に自力で法則を発見する生徒はほんのわずかに過ぎないと言われる。一方、ほとんどの生徒たちは友だちの発見学習の過程を注意深く観察学習し、模倣し、その結果にならって、原理や法則を理解しているのである。こうした、生徒同士による相互作用の過程は、「学級の社会的状況モデル」²⁴⁾と呼ばれている。それは一斉授業においてさえ該当する。

このように、言語を介して「教える」ことと「学ぶ」ことが因果的に結びつけられてしまう学校での学習においても、生徒たちは他の生徒の学習行動を観察して、その観察したことを、自分にとって見習うべき重要な学習資源としているのである。従って、学校での学習を含めて「学ぶ」ことは、近代教育のパラダイムに反して、「教える」こと、すなわち言語による説明と独立して成立していると考えられる。それでは「教える」こととは離れて独自に成立する、そうした「学ぶ」ことの動態をより明確に捉えるためにはどうすればよいのであろうか、そしてその場合、「学ぶ」ことはどのように記述することができるのか——この点については、J.レイブたちが唱えた「正統的周辺参加(Legitimate Peripheral Participation: LPP)」²⁵⁾という理論的枠組みが有力な手がかりとなる(以下、LPPと略記する)。

レイブたちは、人間がある文化的共同体に実践的に参加し、初心者から熟練者、すなわち十全の参加者へと成長発達していく過程こそが学習であると規定し、こうした文化的実践への参加としての学習の在り方を「正統的周辺参加」と名付けている。具体的に言うと、それは、服の仕立屋という仕事(実践)の共同体に見習い(初心者)として入った一人の働き手が、成員としてのかかわりを「正統的に」認められ、そこでボタン付けという単純で簡単な作業を与えられ、いわば「周辺的に」参加していくという事態を指す。このとき、見習いにとって重要な学習資源となるもの——真正な実践活動に着手できる足場と手本を付与するもの——とは、親方による教授ではなく、むしろ共同体の成員同士による社会的相互作用(相互学習)である。

ここで最も重要なこととは、佐伯胖が指摘するように、LPPが、学習を「個人がかかわりをもって実践していく

社会〔実践共同体〕との関係の変化として見る（記述する）」²⁶⁾、という立場をとっているということである。だからと言って、LPPでは「学習において個人の頭の中になにが起きていること」〔＝認知的構造の変化や再構成等と記述されること〕を否定するわけではなく²⁷⁾、ただそういうレベルでの記述を保留するだけである。現象学的に言うと、「括弧に入れる」または「エポケーする」ということである。

こうして、LPPという観点によって「学習」概念は、「教える」ことを動因として個々人の「頭のなか」で生じる認知的変化と記述される、《ミクロな》認識スケールから、個々人の、文化的実践の活動のコミュニティへの参加と記述する、《マクロな》認識スケールへと変換されることになる。後述するように、こうした認識スケールの変換は、生徒個々人がそれぞれ局所的な相互作用を行うことによって、全体的な性質が生成され、その全体的な性質が個々人に影響を及ぼしていくといった創発現象をもたらすことになる。しかも、こうした認識スケールの変換は、単なる「学習」概念の更新だけに留まらず、それを媒介にして、近代教育のパラダイムに呪縛された学校教育における学習観そのものを組み替えていく契機とさえなり得る。

さて、以上のようなLPPという観点を通じて、「学習」そのものを記述する認識スケールの転換（移行）を行った上で、この新たな尺度からあらためて、現在の学校教育の問題点を指摘すると、それは、学校で学習するという実践がどのような共同体を成り立たせているのかにかかわることだと言える。この点についてレイブは次のように述べている。

「例えば、多くの高校では物理の学習にかなりの時間をかけて取り組んでいる生徒のグループがある。この場合、どういう実践共同体が再生産の過程にあるのだろうか。可能性としては、生徒は単にその学校自体の再生産に参加しているに過ぎない。……実際に再生産している実践共同体（その中で生徒が物理学を学習している場）は、物理学者の共同体ではなく、学校化された人々の共同体なのである。生徒たちは在学中、後者の共同体（及び前者の共同体との貧弱な関係）に引き入れられる。」²⁸⁾、と。

レイブが的確に指摘するように、現在の学校の実践共同体は、「学校自体」を「再生産」（存続）させるという目的のためだけに機能しているに過ぎない。しかもそのことは、結果的に、「物理学者の共同体」等の真正の文化的実践の共同体や、日常生活や（前述した服の仕立屋等）職業的な現場の共同体の有する意味世界とはほど遠く、意味のない——すなわち、学校や教室の中でだけ通

用する——アイデンティティを生徒たちに強要していることになる。従ってLPPからみて、学校教育が本当に批判されなければならないのは、学校で学習するという実践が学校を再生産するという目的のために作られたニセの実践共同体を成り立たせ、その共同体に生徒たちを参加させているということにある。

しかし一方で、以上述べたことは次の、まったく別の観点から捉え直すことも可能である。すなわち、日常、授業実践を通じて形成される学校（教室）の実践共同体の大半は、レイブが言うように、ニセの共同体に過ぎないかも知れない。しかしそれでも、学習課題に即して真正の文化的実践の共同体が成立する可能性があるのではなかろうかと。次に、この点について考えていきたい。

2. 「学びの共同体」論による「学級」概念の転換

さて、LPPの「学習」とは、文化的実践の共同体への参加と定義されたが、この場合の「文化的実践の共同体」とは何なのかについて考えることにしたい。「文化的実践の共同体」と言うのと、誰もが最初に思い浮かべるのは、学級（クラス）である。しかしながら、学校における生徒たちの集団と言え、学級だと捉える教育認識には、2つの陥穽がみられる。

まず1つ目は、単純な陥穽である。つまり私たちは、社会の成り立ちについて、「個人」→「家族」→「地域」→「国家」→「国際社会」と言うように、システム論的に考える傾向がある（ここで批判するシステム論とは、同心円モデルに基づく素朴な空間理解を指すのであって、たとえば、システム論的家族療法やN.ルーマンの社会システム論とは無関係のものである）。そして私たちは、「学級」についてもこうしたシステム論的な思考を適用するとともに、それを、より下のレベルから、「個々の子どもが集まったもの」と、より上のレベルから、「（より大きな集団である）学校のサブシステム」と位置づける。従って、こうしたシステム論的思考を背景として、「学級」は子どもの集団だと素朴に捉えられることになる。注意すべきことは、こうしたシステム論的思考では「個人（個々の子ども）」—「学級」—「学校」といった連関が唯名論的に捉えられてしまっているということである。

最近の複雑系の科学²⁹⁾、もしくはM.ボラニーの暗黙知（創発性）理論³⁰⁾を参照すればわかるように——さらには、前述したLPPの「学習」概念のスケール転換にも端的に示されているように——、「個人（子ども）」—「学級（子どもの集団）」との関係は、平板なカテゴリー関係（唯名論的關係）としてではなく、むしろ子ども

個々人が各々局所的な相互作用を行うことによって、集団としての全体的な性質が新たに生成され（＝創発され）、かえってその全体的な性質（＝創発された法則・規則）が個々の子どもに影響を及ぼしていくと言うように、實在論的に捉えられるべきであると考えられる。繰り返すと、「学級」概念は、「個々の子どもの集団」だと唯名論的に捉えられるのではなくて——一般意味論が指摘するように、「思考＝カテゴリー」の交通整理としてはその必要を認めるにせよ——、それは、「個々の子ども」という下位のレベルへの還元が不可能な性質を有するもの、または新しく付加された情報を有するものと捉えられる、と同時に、下位のレベルを意味づけるもの（ポラニーの言う「かたどり（shaping）」³¹⁾）として捉えられるべきであると言える（創発現象としての「学級」または「子どもの集団」）。以上、「学級」概念は、唯名論的な捉え方から實在論的な捉え方へと転換されるべきである。

2つ目は、従来の学級観（学級に対する教育認識）に関係する陥穽である（正確には、これから述べる陥穽が、1つ目のそれを規定していると考えられる）。従来、学級と言えば、それは少なくとも一年間は共に生活する共同体、もしくは「生活＝学習」集団であり、その中で児童・生徒は仲間や友達との接触を通して成長していくものだと捉えられてきた。ここには、学級とは、仲間や友達といった「同質的存在」から成る「生活共同体」という学校認識（教育認識）がみられる。こうした教育認識のもとでは、教師（学校）は、同じクラスに所属する生徒たちに対して、同じ学級の仲間としての自覚、すなわち集団意識を持たせなければならないことになる。例えば、学級でいじめが生じた場合、その解決策はいつも、子どもたちによる自治能力を高めることで、学級を自律的な「生活共同体」として組織化していく方針が採られてきた。その典型は、全国生活指導研究協議会（全生研）の「学級集団づくり」である。全生研は、学級集団の発展段階を、学級の「集団の力」を確立していく過程に即して順次、「よりあいの段階→前段的段階→後段的段階」と定式化した。こうした「学級集団作り」は、「学級は『生活共同体』でなければならない」という教育認識を最も強調したものであると言える（ただ、全生研の「学級集団作り」³²⁾そのものが、わが国で最初に私事化〔privatization〕——個々人が学校・学級や企業といった中間集団への帰属意識や貢献的価値が強まる現象——が起こった1955～1965年に最盛期を迎えたことは興味深い）。

しかしながら、いまの小・中学生の対人関係の現状を

見る限り、「学級＝生活共同体」を前提とする教育認識そのものは、根底からゆらぎつつある。いまの生徒たちにとって、「仲間以外はみな風景」でしかないのであり、クラスメートは本当は仲間や友達ではなく、ただ偶然一緒になっただけの他人に過ぎないと言える。こうした傾向は、生徒（子ども）たちだけでなく、私たち大人にも見られる。つまり、生徒を含め、私たちは、第一次私事化の時代と比べて、中間集団（学校・学級）に対しては、はや、帰属意識や貢献的価値を抱いていないのである。

それにもかかわらず、教師（学校）は相変わらず“学級づくり”と称して生徒たちに無理やり変な仲間意識を持たせて、必要以上にかかわらせようとする。そのため、かえって生徒たちの間に排他的な感情が生まれて、その捌け口としていじめが起こることになる。それがいじめの直接の原因でないにしても、教師（学校）が、（大人と同じく、）第二次私事化の状態にある生徒たちに学級という固定枠に押しつけることで、いじめが生じる素地を作り出してしまっていることは事実ではなかろうか。その意味で、教師（学校）は従来の「学級」概念——「学級＝生活共同体」論——とはまったく異なる「学級」概念を構築していかなければならないのである。繰り返すと、その新たな「学級」とは、生徒たちからみて息苦しさや閉塞感を感じることもない「ゆるやかな集団」であると思われる。

このように、従来の学級観（学級に対する教育認識）の陥穽が解明されたが、それを克服する手がかりとして佐藤学の「学びの共同体」論³³⁾が挙げられる。つまりそれは、「学級」を、「生活共同体」としての既成のクラスや実体としての「学習集団」に求めることなく、現在の教育状況、とりわけいまの子どもの感性や対人関係の生態（主に、仲間関係）に即してまったく新たな共同体の成立可能性において捉え直していくものである（前述した第二次私事化現象の問題と重なる）。

さて、「学びの共同体」とは何かと言うと³⁴⁾、それは、第1に、「同一性」に対する闘いによって達成される「差異」を尊重しあう共同体のことであり、第2に、学習課題に即して1つの教室のなかに多面的・複数的に生起する共同体のことである。

前者について言うと、従来の学校（教室）の共同体は、仲間や友達といった、「同質的存在」から成る生活共同体であることの方が常態であり、しかもそうであることが、学校そのものの再生産という目的に適していたと言える。これに対して、「学び共同体」では、授業において生徒が他の生徒を、単なるクラスの仲間や友達としてではなく——なれあい、もたれあいの関係を離れて——

互いに異質な「他者」として発見していくことになる。

後者について言うと、従来、教室の共同体は、「学習集団」や「学習班」のような実体として存在するものであった。これに対して、「学びの共同体」は、各々の学習課題に即してその都度その都度、生成するものなのである。つまりそれは、あるひとつのプロジェクトに生徒同士が自発的かつ深くかわり、そのひとつの学習課題に向かって集中していくときにこそ初めて生成されてくるものである。だからこそ、教師からみて、それは決して存続されず、それが一時的に成立したかと思えば、すぐに消滅してしまうものでしかないことになる。その意味で「学びの共同体」は、生成と消滅との繰り返しになる。見方を換えれば、この、「学びの共同体」という捉え方は、従来の固定的に捉えられた「学習集団」——そのほとんどが教師の一斉指導方式のなかに組み込まれたものであり、集団主義的教育を志向している——およびその前提にある学習観や授業観に対して反省を促している。

以上、LPPと「学びの共同体」という観点を通じて、学校での学習とそれが成立させるニセの実践共同体について批判的に検討してきた。と同時に、学校（教室）における真正の文化的実践の共同体と言うべき「学びの共同体」が生成される可能性をも示してきた。それでは教育方法学の立場からすると、この「学びの共同体」は、どのような契機を通じて授業場面において生成されるのであろうか。すなわちそれは、「創造過程を共有することによって生み出される新しい集団の型としての『共同制作 (joint product)』」³⁵⁾であると思われる。それはまた、生徒同士が何らかの創造過程を共有することによって生成される、まったく新たな集団の型である。この言葉の創始者、花田清輝の筆みに倣えば³⁶⁾、それは『古沼抄』のなかの「芦間にまじるすすき一むら」に示されるような、転形期の風景と重複され得る、集団のヴィジョンである)。正確には、共同制作とは、LPPの「学習」概念に対応した認識スケールを保持する（形式面）とともに、いまの生徒たちの仲間関係に適合した「学びの共同体」を生成する（内容面）といった、諸条件を満たす実践形態なのである。

3. 共同制作による「学びの共同体」の創造

——真正のリテラシー教育の実践——

ところで、LPPの「学習」概念と「学びの共同体」という観点から、学校（教室）で学習するという実践が真正の実践の共同体を成り立たせていくための条件を考えると、それは、「学ぶ」ことについての認識スケールを、

恣意的にまたは無意識に転換させてはならないということになる。具体的に言うと、例えば、学校では読み書きという行為は、生徒一人ひとりによる孤独な行為であり、個々人の「頭のなか」に所有される能力（認知的能力）であるとみなされているが、こうした読み書き観をあらかじめ前提とした上で、読み書きの実践の共同体の在り方を考えてはならない。というのも、この読み書き観では、読み書きという行為が、個人が参加することをもって実践していく読み書きの実践共同体との関係において捉えられず、（それが）個々人の認知的活動へと分解・還元されているからである。

ここで重要なのは、LPPの認識スケールを保持したまま、学校で読み書きするという実践が「学びの共同体」を成り立たせるための契機を考えていくということである。つまりそれは、文章を生徒たちが共同で読むこと、書くこと、すなわち文章（読み書き）を共同制作することである。さらに言うと、生徒たち同士のあいだで読み書きの共同制作が実践されることによって、何らかの作品が作り出されることである。こうして作り出される作品は、それを共同制作する実践の共同体が真正の共同体であることの証左となると共に、その共同体の成員に本物のアイデンティティを付与することになる。

ところで、Ⅲで述べたように、学校の典型的なカリキュラム構成法である工学的接近の一般的手続きに準じて、リテラシーを育てる教育を計画・実施する場合、生徒が単独で効率的に読み書き能力を習得するのに適合したものである半面、自ずと上位の一般的目標が下位の行動的目標へと還元・置換されることになるため、授業にねざしたカリキュラム開発を行う以前に、カリキュラム評価・修正の場である授業実践そのものが、生徒からみて機械的で退屈な小手先の技術の習得に終始することにならざるを得なかった。

もっと言えば、従来のカリキュラム開発の問題点は、抽象的に記述される、学習目標としての一般的能力（リテラシー能力）を生徒に教える場合、真正の具体的状況の中に埋め込んで教えざるを得ないということを見落としてきたことにあると考えられる。すべてのリテラシー能力は、それが習得され使用される状況に依存する。従って、どれだけ優れたリテラシー能力が生徒に身についたかは、リテラシーを教える具体的状況の質によって規定されるのである。しかも、その具体的状況は、学校・教室だけで通用する特殊な状況（ニセの状況）——「教師の発問－生徒の答え－教師の評価」という構造から成る一斉授業の場——ではなく、真正の活動が遂行される状況でなければならない。

習の場合、学習活動の構成要素の一つである「仕事の分割」が「(教師が教えた内容を)生徒が個別に勉強すること、すなわち生徒が読み書きを単独で勉強することになるのに対して、LPPモデルの場合では、その「仕事の分割」が図2に示されるように、「生徒たちが各々、経験やわざによって割り当てられた課題」に準じて共同で読み書きすることになる、ということである。こうした変更に伴い、各々の構成要素も共変し、その結果、従来の学校学習(一斉授業)は変革されることになる。

例えばそれは、図2に示されるように、「共同体」が「教室=学級共同体」から「学びの共同体」または「実践の共同体」へ、「ルール」が「教室だけのやり方・規則」——例えば教師によって指名された一人の生徒だけが発言するなど——から(後述するように)「わざの基準」を相互評価しつつ、「協力し合うこと」へと言うように、である。LPPモデルの場合、他者関係の構成、すなわち隠れたカリキュラムにかかわる、「仕事の分割」「ルール」「共同体」の捉え直し(変革)が中心となる。また、こうした共同制作・共同学習を通じて、「主体」が、“学校化された子ども”としての「生徒」から真正の実践共同体への「正統な参加者」へと変容することも、LPPモデルの重要な特徴である。

ところで、多くのユニークな授業実践の中には実質的に、LPPモデルだと呼べるものが少なくない。前述した学級新聞作りもまた、LPPモデルを意識しないまま、実践されてきたものの一つである。また、LPPモデルもしくはそれに通底する実践のうち、学級新聞作りと同列にある実践として、群読の授業、言葉遊びの授業、連句・連詩の授業(総じて、広義の言葉遊びの授業)が挙げられる(一般に、これらは広義の言葉遊びの分野に含められる)。

なかでも特に注目されるものは、中学校教師、近藤真の連句の授業である⁴⁰⁾。それは、生徒たち全員に「発句作り」を行わせ、次に、人気の高かった発句に対する「脇句(付け句)作り」を行わせるというものである。すべての生徒たちが発句作りをしたとき、彼らは自分の作った句に他の生徒がどのように寄り添ってくれるのかを想定しながら、発句を作り、彼らが脇句(付け句)作りをした次の段階では、(発句の)作者になりきり、作者の心に寄り添って彼女が言い残したことを慮りながら、脇句を作ることになる。

こうして、連句という実践の共同体(座)への参加者(生徒)は、前述した新聞作りと同じく、書き手から読み手へ、読み手から書き手へ——「書き手⇄読み手」(協話)——と言うように、その立場を適宜交換しながら

ら、一つの作品形成に参加することになる。連句の授業は、彼らが言語表現を媒介として他者との繋がりを発見(再発見)していく契機となる。

以上は、言葉による創作の授業である。これに対して、他者と協力し合いながら、手と道具によって作品を制作する、いわゆる、ものをつくる授業がある(それは、J. デューイの作業学習に通底する)。ものをつくる授業の場合、教室は工房(アトリエ)となり、生徒たちは職人・芸術家の世界への参加者となる。

以上述べた、言葉による創作(の授業)とモノによる制作(の授業)といった共同制作(の授業)以外に、注目すべき授業実践として、小学校教師、築地久子の社会科授業⁴¹⁾と美馬のゆりの科学教育の実践(通称、不思議缶ネットワーク)⁴²⁾が挙げられる。

まず築地の授業は、ある一つの学習課題を教材にしながらも、教師と生徒が前述した一斉授業の形式に準じて実践を展開していくのではなくて、黒板の前で教師と複数の生徒たちが言葉を交わしている最中に、その他の生徒同士が議論し合うというようにして展開していく。教室は、複数の声の飛び交い・重なりによって騒然となり、一見、授業そのものが成立していないようにみえる。しかし、見方を換えれば、彼女の授業は、教師と生徒たちの相互的にかわりによって複数の学びの共同体(文化的実践の共同体)が成立していると考えられる。この場合、どの生徒も他者と議論することを通じて学びの共同体へと正統に参加しているのである。生徒一人ひとりが様々な形でこうした学びの共同体に積極的に参加できることは、彼らに真正の学びに対するアイデンティティと自己効力感を付与することになる。その意味において、築地の授業は、LPPモデルの典型例である。

また、美馬のゆりは、小学生が日常抱えている疑問を若手科学者がネットワークや学校訪問を介して答える活動を通じて、彼らに「科学する」ことの面白さを伝える教育実践を行っている。この教育実践では、生徒と科学者を“不思議缶ネットワーク”で媒介させるなど工夫して、科学的な実践活動のコミュニティを作り上げて、そのコミュニティに生徒を参加させていくことが企図されている。美馬の不思議缶プロジェクトは、状況的学習論に基づいたものであり、LPPモデルの典型であると言える。

4. わざの教育とそのカリキュラム構成法

ところで、カリキュラム構成法からみると、以上述べてきた、LPPモデルおよびそれに通底する授業は、わが国の伝統芸道のカリキュラムおよび教授プロセスに類似

している。生田久美子が述べるように、わが国の伝統芸道の特徴は、「学習者は一つの作品の全体的な模倣から出発するという点、また細かなカリキュラムもなく、易しいものから難しいものへと学習を積み重ねていくという、いわば学校教育的な段階的学習法とは全く異なるという点にある。」⁴³⁾ 芸道のカリキュラム（わざの教育）では、上位目標から下位目標へと言うように、学習目標・課題が明確な形態で設定されているわけではなく、学習者にとっては理解することが相当難しい課題が最初からいきなり提示されることになる。つまり、芸道においては、学習者は既知の事柄を一切手がかりとすることなしに、まったく未知の領域へと分け入っていかざるを得ないのである。この場合、学習者にとって可能なのは、当の「わざ」の世界に身をおくあるいは潜入させるということである。わざの習得過程は、学習者がわざの世界への潜入すること、すなわちわざの世界が指し示す、意味のある「状況」へと身体全体で「自己投出（commitment）」⁴⁴⁾ することから始まるのである。そして、学習者がわざの世界へと潜入してから、わざを習得していくプロセスは、「模倣—繰り返し……習熟」⁴⁵⁾ というように、定式化される（なお、繰り返しから習熟へ向けての点線は、習熟には時間が相当かかるということを示している）。

わざの習得プロセスの3段階論についてはさておき、ここで重要なのは、芸道におけるわざ（実践知）の習得が、学校教育とは異なり、体系化されたカリキュラムなしに遂行されるということである。そして、それに代替して学習者に付与されるのは、学習者自身にとって言葉で理解するのが難しい学習課題そのものである。つまり、学習者は上位目標である学習課題を何の手がかりもなしにトータルに学ばなければならない。芸道の世界では、学習者はいきなり真正のわざの世界へと潜入し、わざのコミュニティ（実践の共同体）へと参加していくしか術はないのである（実際に、伝統芸道の世界には、弟子が師匠の家に住み込み、24時間師匠と生活をともにするという「内弟子制度」⁴⁶⁾ が存在したし、今も存在している）。

こうした芸道のカリキュラム構成法、正確には「カリキュラム・学習段階不在」のカリキュラム構成法は、前述したLPPモデルおよびそれに通底する授業そのものであると考えられる。すでに例示した、学級新聞作りや連句の授業にせよ、築地の社会科授業や美馬の科学教育実践にせよ、生徒は体系化されたカリキュラム（工学的接近）によってトップダウン方式で規定された下位目標から系統的に学習するのではなくて、いきなり難題である一つのトータルな学習課題を提示される。そして、それ

を媒介（教材）にして教室に学びの共同体（実践の共同体）が形成され、すべての生徒たちはその真正のコミュニティへと参加していくのである。そのコミュニティへの参加こそ、生徒にとって学びそのものなのである。そうすることで生徒たちは、伝統芸道の世界よろしく、真正の実践家（科学者、芸術家、歴史家等々の専門家や職人・産業人）が実際に行っている文化的な実践活動と同様の活動へと参加していくことができるのである。

それでは、こうした学びの共同体における教育評価は、どのようになされるのであろうか、次に述べることにしたい。

5. 実践の共同体と鑑識眼的評価

松下は、実践の共同体（学びの共同体）においてなされる評価を「鑑識眼にもとづく教育評価」と規定したが、それは、次のように敷衍することができる⁴⁷⁾。

- (1) 前述したLPPを典型とする、文化的実践の共同体への参加としての（伝統的な）「学び」は、教育目標を設定する必要がなく、むしろ評価基準がその文化的実践およびその共同体の内部に各々の「実践に内在する善」として埋め込まれている。そして、実践の共同体の間主観的な合意として規範化される「実践に内在する善」は、その共同体に参加する各人が内化することで実践の善し悪し（基準）を見きめることができるようになる。松下はその見きわめの力のことを「鑑識眼」と呼ぶ。とりわけ、実践の共同体に参加する人々は、「鑑識眼」にもとづく活動の自己評価によってより良い実践を行うことができるようになる。
- (2) 鑑識眼にもとづく教育評価としては、活動の自己評価のみならず、実践の共同体における熟練者の、未熟練者（ノービス）に対する助言や、鑑識眼をめぐる、成員同士による議論や比較検討、すなわち同僚による相互評価がある。とりわけ、師匠とも言うべき良き熟練者の助言は、他者のすぐれた鑑識眼、さらには活動の良きモデルとして未熟練者に自らの鑑識眼に対する反省および自覚を促す。そのことにより未熟練者は、鑑識眼を磨くことが可能になる。
- (3) 鑑識眼にもとづく評価は、「肯定／否定」という二値論理、ひいては量的な測定にもとづくものではない。むしろ活動（評価対象）を一つの評価基準から眺めるのではなく、その多様な側面や各々の側面の相互関係をふくむ、多様な側面の全体を多様な評価基準に照らして同時に評価する（活動の多義的、複眼的な評価）。つまり、それは、多様な視点から肯

定と否定のあわいを見据えつつ、活動を総合的に評価することを意味する。具体的には、評価言語として、比喩的でファジーな言語表現である「わざ言語」⁴⁸⁾、例えば「胸声 (chest voice)」, 「目玉のウラから声を出しなさい」, 「目の下に棚を感じて声を出しなさい」, 「頭をつるようにして声を出しなさい」⁴⁹⁾といった言語表現が不可欠となる。また、それは、調和や均衡や美の感覚に頼りながら真価を感得する (appreciate) 評価となる。

(4)鑑識眼にもとづく教育評価が、美的次元において特にその威力を発揮するとはいえ、それは芸術の領域だけでなく、科学をはじめとする学問・研究の領域においても十分適応可能である。

(5)鑑識眼にもとづく教育評価は、一義的でないが、客観的であり、同時に主観的であるが、決して恣意的ではない。むしろそれは、実践に習熟した人たち (評価者) の多様な評価の間の批判的対話から、ゆるやかな合意、すなわち間主観的一致としての客観性というレベルとして成立してくる。ここでいう客観性とは、差異の中でのゆるやかな合意のことを指すとともに、その差異こそが実践の豊かな発展可能性をもたらす。前述したエンゲストロームで言うと、それは、「わざの基準」の相互評価・協力に対応する。

以上、教育目標を活動の外部に設定する必要のない「学び」およびそれを支えている鑑識眼にもとづく教育評価は、学び手が自ら、文化的実践の共同体に参加するとともに、その実践により一層、潜入するプロセスの中から自ずと「実践に内在する善」および実践の善し悪しを見きわめる力 (= 鑑識眼) を習得し得るものなのである。松下の鑑識眼にもとづく教育評価という考え方は、レイブのLPPモデルやボラニーの暗黙知理論、さらにはデューイの教育目標論⁵⁰⁾を総合的に捉えたものである。

しかも、注目すべきことに、当の実践を営んでいる人々との間 (実践の共同体の内部) で共有されるとともに、言語化不能な形で埋め込まれている、もしくは暗黙の規範として分かち持たれている、「実践に内在する善」および評価基準としての鑑識眼は、個々の学び手 (生徒) がある実践の善さに魅了されることによって、その実践に巻き込まれ、夢中になり、そこで習熟がなされれば、より学ぼうとする動機が自然に生まれてくる類のものである。要するに、実践および実践の共同体に参加する学び手 (生徒) は、その「実践に内在する善」 (卓越性) に従ってより学ぼうとする。そうした学び手 (生徒) にとっては、学校教育が強制的に行うような、

学習への動機づけ——外発的動機づけのみならず、内発的動機づけも含めて——はまったく不要となる。その意味で、「実践に内在する善」および鑑識眼に依拠するカリキュラムは、「動機づけを必要としないカリキュラム」⁵¹⁾と呼ぶに値する。

以上のことから、「動機づけを必要としないカリキュラム」とは、前述してきたLPPモデルおよびそれに通底する授業そのものである。もっと言えば、それはさらに、芸道のカリキュラムよろしく、「学ぶ動機を自然に生みだすためのカリキュラム」へと進展すべきだという意味で、学び手 (生徒) にとって学びの履歴 (カリキュラム) となり得るのである。

V. 終わりに

以上のように、本論文では、教育目標を前提とする教育評価に対する疑義に始まり、カリキュラム開発の国際セミナーの成果を十分踏まえながら、そこで十分言及されなかった問題、すなわち羅生門的接近に基づく授業実践のあり方 (授業レベルでのカリキュラム開発法の在り方) について検討してきた。その結果、国際セミナーで提唱された、授業実践にねざしたカリキュラム開発 (SBCE) を今後のカリキュラム開発に生かしていくためには、(羅生門的接近で言う) 授業 (教授・学習活動) を、工学的接近のように、単にカリキュラム評価・修正の場だと形式的に捉えるのではなくて——勿論、このレベルにおいては前述したように、カリキュラム批評やリフレクション方式といった、貴重な研究成果が創出されているのであるが——、授業そのものをより一層、充実したもの、創造的なものへと変革していかなければならないということが解明された。授業 (教授・学習) そのものが創造的であることは、何よりも独自のカリキュラム開発の前提条件となる。むしろ創造的な授業が実践されてこそ、一般的目標に照らした多面的な評価という方法が有意義なものとなるのではなからうか。

そして、羅生門的接近に基づきながら、授業レベルでのカリキュラム開発のあり方を突き詰めていくと、それは、前述したように、伝統芸道のカリキュラム (「カリキュラム・学習段階」不在のカリキュラム) のように、いきなり難しい一つの学習課題そのものを生徒たちに提示し、彼らをその課題に取り組む学びの共同体 (実践の共同体) —— 真正の文化的活動 —— へと参加させることになる (LPPモデル)。こうした捉え方および授業の在り方は、授業をカリキュラム開発の「場 = 手段」だと捉えてきた従来のカリキュラム観を根本的に転換させるも

のである。ここでいう新しいカリキュラム観とは、授業実践の外に(=上位に)「目標-評価」が設定され得ないというものである。言い換えると、新しいカリキュラム観を前提とする、自律的な学びの文化およびその共同体(文化的実践の共同体もしくは学びの共同体)では、そうした目的や評価は、「実践に内在する善」や「鑑識眼的評価」としてその共同体の中に埋め込まれているのである。こうしたカリキュラム観の転換は、すべての学校教育の中で実現可能であるとともに、自律的に学ぶことを求められる生涯学習社会では不可欠なものではないかと考えられる^{5,2)}。

注釈

- 1) 松下良平：「教育的鑑識眼研究序説——自律的な学びのために——」，天野正輝編：『教育評価論の歴史と現代的課題』，晃洋書房，222-223(2002)
- 2) 佐藤 学：『習熟度別指導の何が問題か』，岩波ブックレット，612，岩波書店，1-70(2004)参照。周知のように，カリキュラム開発は，1949年にR.W.タイラーの「カリキュラムと教授の原理」を契機に進展していく。彼はカリキュラム開発を，(1)目的から目標へ，(2)教育的経験の選択，(3)教育的経験の組織化，(4)結果の測定という4段階で定式化した。これは「タイラーの原理」と呼ばれている。その後，タイラーの原理は，B.F.スキナーの「プログラム学習」をはじめとする教育工学によるカリキュラム開発と，B.S.ブルームの「教育目標の分類学(タクソノミー)」および「形成的評価」と「完全習得学習」の研究を推進していく基盤となった。これらはいずれも，行動科学(教育工学)もしくは工学的接近の典型であり，羅生門の接近はそのアンチテーゼまたはオルタナティブとして位置づけられるのである。ここで批判する習熟度別指導は，教育目標の分類や完全習得学習を目指すという意味で，教育工学的系譜にあると言える。
- 3) 松下良平：前掲書，214-221(2002)
- 4) 文部省：『カリキュラム開発の課題——カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書——』，大蔵省印刷局，50(1975)
- 5) 同上
- 6) 同上
- 7) 同上
- 8) 同上書，52(1975)
- 9) 同上書，53(1975)
- 10) 同上書，54(1975)
- 11) 佐藤学『カリキュラムの批評——公共性の再構築へ——』世織書房，32-36(1996)
- 12) 同上，35(1996)
- 13) 佐藤 学：「カリキュラム研究と教師研究」，安彦忠彦編著：『新版 カリキュラム研究入門』，勁草書房，157-179(1999)
- 14) Schön, D.A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983
- 15) 静岡大学教育学部附属浜松小学校：『今，総合的な学習——経験に開く「統合」「教科」「生活創造」——』，第一法規，3-24(1999)参照
- 16) 藤岡完治：「仲間と共に成長する——新しい校内研究の創造——」，浅田匡・生田孝至・藤岡完治編著：『成長する教師——教師学への誘い——』，金子書房，235(1998)
- 17) 静岡大学教育学部附属浜松小学校：前掲書，19(1999)
- 18) 澤本和子：「授業リフレクション研究のすすめ」，浅田匡，生田孝至，藤岡完治：前掲書，金子書房，215(1998)
- 19) 同上書，216(1998)
- 20) 文部省：前掲書，17(1975)
- 21) こうした方法は，学校内での教科の学習ばかりとは限らない。学校外で個々の子どもたちによって自主的に習得される西欧の芸術においても同様の方法が取られている。例えば，ピアノの場合，最も下位の要素が音譜記号へと確定された上で，音譜記号の初歩から音符の組み合わせが比較的簡単なバイエルへ，そして，バイエル106番までを経てソナチネへ，ソナチネからソナタへ，と言うように単純で易しいものから複雑で難しいものへと順次積み上げられていく。これ以外にも，バレエならば「パ(pas)」という最も基本的なものの練習に多くの時間をかけて基礎がしっかり出来上がってから，作品に入っていくというのが常道とみなされている。
- 22) 里見 実：『働くことと学ぶこと』，太郎次郎社，11(1995)
- 23) 梶田正巳：『授業を支える学習指導論』，金子書房，84(1986)
- 24) 同上書：86-89(1986)
- 25) Lave, J., Wenger, E., *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, The University of Cambridge Press, 1991=J.レイヴ，E.ウェンガー，佐伯胖訳：『状況に埋め込まれた学習——正統的周辺参加——』産業図書，1993参照
- 26) 佐伯 胖：「文化的実践への参加としての学習」，教

- 育学年報, 2, 世織書房, 160(1993)
- 27)同上: 159(1993)
- 28)J.レイブ, E.ウェンガー: 前掲書(1993)
- 29)井庭 崇・福原義久: 『複雑系入門——知のフロンティア——』, NTT出版, 1998参照
- 30)Polanyi, M., *The Tacit Dimension*, Routledge & Kegan, 1966 = M.ポラニー, 佐藤敬三訳: 『暗黙知の次元』, 紀伊國屋書店, 1980
- 31)同上書, 40(1966=1980)
- 32)全国生活指導研究協議会: 『学級集団づくり入門 第二版』, 明治図書, 73-74(1971)
- 33)佐藤 学: 『カリキュラムの批評——公共性の再構築へ——』, 世織書房, 453-455(1996)および佐藤 学: 『「個の佇立」から「学びの共同体」へ』, ひと, 26-3, 20-23 (1998)
- 34)佐藤 学: 前掲書, 20-23(1998)
- 35)里見 実: 『ラテンアメリカの新しい伝統——<場の文化>のために——』, 晶文社, 11(1990)
- 36)花田清輝: 『日本人のルネッサンス人』, 朝日新聞社, 1975参照
- 37)中井孝章: 「共同制作としての教育実践——『学びの共同体』の創造に向けて——」, 日本学校教育学会, 学校教育研究, 13, 109-123 (1998)
- 38)Levin, J.A., Riel, M.M., Rowe, R.D., Boruta, M.J., Muktuk Meets Jacuzzi: Computer Networks and Elementary School Writers, Freedman, S.W.(ed.), *The Acquisition of Written Language: Response and Revision*, Ablex Pub., 160-171(1985)
- 39)Engeström, Y., Non Scolae sed Vitae discimus: Toward Overcoming the Encapsulation of School Learning, Daniels, H.(ed.), *An introduction to Vygotsky*, Routledge, 151-170 (1996)
- 40)近藤 真: 『コンピューター綴り方教室——子どもたちに起きたリテラシー革命——』, 太郎次郎社, 1996参照。および, 近藤真: 「授業——連句をつくる, 連句でつながる——十四文字に自分らしさをこめて——」, ひと, 25-5, 1-10(1997), 「連句で遊ぶ, 遊んで繋がる——中学生の「連句」の授業——」, ひと, 25-7, 94-100(1997)参照
- 41)藤岡信勝編著: 『実践・個を育てる力 静岡市立安東小・築地学級の授業』, 明治図書, 1988および藤川大祐: 『「個を育てる」授業づくり・学級づくり——5つのキーワードで築地久子学級を読む——』, 学事出版, 1993参照
- 42)美馬のゆり: 『不思議なネットワークの子どもたち——コンピュータの向こうから科学者が教室にやってきた!——』, ジャストシステム, 1997参照。
- 44)Polanyi, M., *Personal Knowledge*, The University of Chicago Press, 1958 = M.ポラニー『個人的知識』長尾史郎訳, ハーベスト社, 55-58(1985)
- 45)生田久美子: 『「わざ」から知る』, 東京大学出版会, 18(1987)
- 46)同上書: 72-77(1987)
- 47)松下良平: 前掲書(2002), 214-221
- 48)生田久美子: 前掲書(1987), 93-101
- 49)同上書: 97
- 50)松下は鑑識眼的評価を提唱するにあたって, デューイの教育目標論および教育論を手がかりにしている。松下が指摘するように, デューイは「(1)社会的相互作用の活性化や自律的判断形成の促進といった近代の産業社会の利点を活かすために, いいかえれば, 伝統的な社会で偶然に営まれていた教育のもつ閉鎖性・閉塞性を乗り越えるために制度的な場=学校を設けながら, (2)しかし学校を産業社会以前の社会生活の中に埋め込まれていた教育の原則と整合させる(失われつつある家庭や地域の伝統的な教育作用を学校にとりいれる)にはどのようにしたらよいか」(松下良平「産業社会の出現と教育概念の再構成」, 杉浦宏編『日本の戦後教育とデューイ』, 世界思想社, 196(1998))という問題に直面していた。デューイは伝統的な共同体の生活への回帰に対しては批判的であったにもかかわらず——その生活(活動)についての反省や批判——, 「共同体への実践的活動への参加=生活」に埋め込まれている主体と環境の相互作用としての「経験」を学校における教育の原則として継承しなければならないと考えていたことは事実である(同上書, 193-198参照)。その意味で, デューイ=松下のいう学習論は, 特定の教育目標の実現を目指して行われる「教授」を前提とする学習ではなく, LPPのいう文化的実践の共同体への参加としての学習(学び)のように, 活動の外部に教育目標を指定することを必要としない「学び」なのである。以上述べたように, デューイの教育目標論が欠如するのは, 彼の教育論が伝統的, 自律的な「学び」を前提とすることに伴う当然の帰結なのである。
- 51)松下良平「自生する学び——動機づけを必要としないカリキュラム——」グループ・ディダクティカ編『学びのためのカリキュラム論』勁草書房, 236-255 (2000)

52)以上述べたカリキュラム観の転換は、高等教育（大学）でさえ、不可欠なものと思われる。一言だけ述べると、現在、大学ではFD（Faculty Development）という形で教育のあり方が問い直されている。一般的に、FDは、Iで述べた目標標準型教育の評価、すなわち「目標－評価」を中心とする工学的接近を前提としている。FDそのものが工学的接近を前提とする以上、大学におけるFDが工学部を中心にJABBE（Japan Accreditation Board for Engineering Education）による「技術者教育認定制度」（＝高等教育機関で実施されている技術者教育プログラムが、社会の要求水準を満たしているかどうかを外部機関が公平に評価し、要求水準を満たしているか教育プログラムを認定する専門認定制度）として進展してきたことは必然的なことだと言える。ところが、大学（大学院も含めて）、特に人間関係を中心とする大

学では——資格認定の側面はさておき——、LPPをはじめとする状況的学習理論もしくは認知的徒弟制理論よろしく、個々の学生に対して明確な教育目標や学習目標を設定することができないのではなかろうか。むしろ学生たちが人間関係に関する知識や技術を学び、それに習熟するためには、まず何よりもその固有領域の文化的実践の共同体へと参入（参加）した上で、その共同体に埋め込まれた、「実践に内在する善」や間主観的に規範化された「鑑識眼的評価」——総じて「実践知＝暗黙知」——を身につけるしかないと考えられる。こうした徒弟制的な学びは、「目標－評価」の連関から成り立つ、工学的な教育評価にすべて還元し尽くすことができるのであろうか——この点について今後、大学におけるFD活動は検討されるべきであろう。

自律的な学びの創造と「目標標準型」教育評価からの離脱

中井 孝章

要旨：社会そのものがアカウンタビリティを要請する中で学校や教師もまた、親や地域社会から児童生徒の能力や発達状況に関して責任を負う教育者として説明責任を厳しく問われている。学校や教師の場合、アカウンタビリティが最大の焦点となるのは、生徒の学習結果についての教育的責任である。具体的に言うと、それは、学校や教師は、どのような教育目標を立て、その目標を実現するためにどのような教材を用いて授業実践を行い、その結果、生徒たちがどれだけの成果を挙げたのかということである。従って、学校におけるアカウンタビリティは、教育目標と、その実現の度合いをはかる教育評価との照合によって実施される。

こうして、従来、学校では「教育目標－教育評価」を対とする、目標標準型の教育が前提とされてきた。そして、こうした教育評価は、個々の生徒ごとにその実現の度合いを細かくかつ客観的に捉えるという方向で進展してきた。こうした教育評価は、カリキュラム開発に関する国際セミナーにおける工学的接近に相当する。しかしそのセミナーでは、目標標準型の教育とは異なる、もう一つのタイプの教育評価として羅生門的接近が提案された。カリキュラム開発における羅生門的接近は、教育目標よりも授業実践そのものが創造的になされることを重視するが、それは、伝統的で自律的な学びの文化、例えば文化的実践の共同体への参加を学びとして捉えるLPPのように、学習者がその共同体の内部に埋め込まれた「実践に内在する善」を他のメンバーの助けによって習得し、自ら評価することに類似している。この場合の評価は、外部に立てられた教育目標によるものではなく、学びの共同体に埋め込まれた規範（評価基準）に照らして自ら評価する、鑑識眼的教育評価となる。それは、数量化と二分法化を特徴とする、工学的接近によって見失われた美的、芸術的評価であり、授業実践が真正の文化的実践としてなされる（創造される）とき、自然に行われる教育評価なのである。